

- 4 Heringer, Theorie, S. 25.
- 5 Leitsätze ermöglichen die Darstellung von Präsupposition und Implikation ohne Formalisierung, vgl. Karttunen: Die Logik der Prädikatskomplementkonstruktionen, in: Generative Semantik, hrsg. Abraham und Binnick, Frankfurt 1972, S. 243/275; Rohrer: Kann man mit Montagues System die Präsupposition erfassen?, in: Linguistik 1971, Frankfurt 1972, S. 1/19.

HILDEGARD WITTENBERG

Sprachbuch Klett —

Kommunikationsorientierte Schreib- und Redelehre

Wenn man über ein Schulbuch und seine Konzeption zu einem Zeitpunkt spricht, da bereits der fünfte Band erscheint¹, kann sich der Bericht nicht mit der Vorstellung der Grundkonzeption begnügen. Die Erfahrung als Autor, als Unterrichtender, die Gespräche mit den Kollegen, mit den Schülern, die seit dem Erscheinen des ersten Bands veränderte Situation in der Praxis und in der Theorie haben zu ständigen Revisionen geführt, Desiderate offenkundig gemacht, deren Beschreibung dazugehört, wenn mitten in der Arbeit Bestandsaufnahme notwendig wird. Die Genese der Konzeption, die Wechselwirkung zwischen Entwurf und Erfahrung seiner Realisierung gilt es darzustellen.

Diese Absicht macht es erforderlich, unter folgenden Gesichtspunkten zu referieren:

- 1 Die Konzeption
 - 1.1. Ziel
 - 1.2. Auswirkungen der Zielvorstellungen auf die Konzeption
 - 1.3. Korrekturen der Konzeption im Verlauf der Arbeit an den einzelnen Bänden
2. Zu den Voraussetzungen der Konzeption
 - 2.1. Schwierigkeiten bei der Umsetzung von kommunikationstheoretischen Vorgaben
 - 2.2. Notwendige Korrektur durch die Erziehungswissenschaft
3. Reaktion der Schüler auf einen kommunikationsorientierten Deutschunterricht
4. Desiderate

1. Die Konzeption

1.1. In dem jeweiligen Lehrervorwort zu den verschiedenen Bänden ist die übergreifende Zielvorstellung wiederholt so formuliert: "Der Schüler soll in seiner Kommunikationsfähigkeit gefördert werden, und zwar durch Anleitung zum Sprachhandeln und durch Einsicht in Bedingungen und Wirkungen von Kommunikationsprozessen." Wenn auch diese Formulierung zum ersten Mal im Begleitheft zu Band 7 erscheint, so gilt sie doch implizit auch für die vorhergehenden Bände; die am Anfang noch unzureichende theoretische Orientierungsmöglichkeit führte zu vorläufigen Umschreibungen der gleichen Zielvorstellung. Damit verpflichtet sich ein Teil des Buches, den man pauschal mit Kommunikationslehre bezeichnen kann, dem Ziel, die kommunikative Kompetenz des Schülers, so wie sie Wunderlich² u.a. definiert hat, zu fördern. Inwieweit die vorliegende Konzeption auf die Formel "Kommunikationslehre" gebracht werden kann bzw. inwieweit dies überhaupt intendiert ist, das soll erläutert werden.

1.2. Die Zweiteilung des Buches, die Repräsentation durch zwei Autoren an diesem Ort lassen eine Erwartung gar nicht erst aufkommen: die Integration der Grammatik in die Kommunikationslehre. Die Begründung, die Herr Küster für diese Entscheidung gibt, kann ich nur aufnehmen und bestätigen: der Versuch, die drei Untersuchungsebenen Kommunikationssituation, Text, Satz gleichzeitig zu erschließen, führt entweder zu monokausalen Zuordnungen, die die Hörer- bzw. Sprecherkompetenz verengen statt zu erweitern, oder zu kaleidoskopartigen Auffächerungen, die sich einem organisierten Lernprozeß verweigern und damit den Schüler in die Haltung des Immer-schon-Gewußt-habens versetzen. Die Einsichten und Ergebnisse, die im Grammatik-Teil gewonnen worden sind, werden in der Kommunikationslehre dann abgerufen, wenn sie zur Bewältigung der Rede- bzw. Schreibsituation beitragen können. So wird z.B. beim Resümieren, bei dem das Prinzip der Sprachökonomie wirksam ist, die Leistungsfähigkeit der verschiedenen Einbettungen thematisiert, beim Kommentieren werden Denotation und Konnotation eingebracht, beim Erzählen die Tempora, bei den Distanzsignalen der Konjunktiv.

Die Beispiele zeigen die Möglichkeiten einer Verflechtung beider Teile, aber auch die Grenzen: syntaktische und semantische Phänomene können nicht eindimensional Textsorten bzw. Sprecherintentionen zuge schlagen werden. Einsicht in Sprachstrukturen ist eine Voraussetzung für jegliches Verstehen und Produzieren von Texten in jeglicher Kommunikationssituation. Die Generation der Wissenschaftler und Lehrer, die

heute diese Voraussetzung leugnen, verfügen selbst über ein beträchtliches Maß an solcher Voraussetzung, und sie steht ihnen nicht im Wege, neue Systeme, z.B. die Kommunikationslehre zu entwerfen und dabei eine Metasprache zu gebrauchen, die ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz voraussetzt.

Die Untersuchungsebene der Kommunikationslehre im Sprachbuch ist die Kommunikationssituation bzw. der Text. Analyse und Produktion von Texten werden begleitet bzw. eingeleitet durch Angaben über die jeweiligen Bedingungen der Redeäußerung, so wie sie u.a. im Performanzmodell des Funkkollegs³ erfaßt worden sind. Diese Erweiterung ist ein Gewinn, der Schüler lernt Sprache im Verhältnis zur außersprachlichen Wirklichkeit kennen. Der Text bleibt jedoch das Kernstück unserer Übungen, denn er ist beschreibbar, und die Beschreibung ist überprüfbar. Seine Bedingungen und Wirkungen sind oft nur spekulativ zu erfassen; der Mangel an Überprüfbarkeit, vor allem die Schwierigkeit der Abgrenzung der konkreten Sprechsituation macht die Konzentration auf den Text notwendig. Bei der Erweiterung des Untersuchungsbereiches – vom Text zur Situation – treten zwei Schwierigkeiten auf, die nur durch ständige Problematisierung bewußt gemacht werden können:

- Die Voranstellung der Situationsbeschreibung kann sich belastend deuktiv auf Textanalyse und -produktion auswirken.
- Das Erschließen der Bedingungen aus der Machart des Textes heraus kann zu Fehlschlüssen führen. Eine konditionale *wenn/dann* – Konstruktion des Untersuchungsbereiches könnte sich ohne Problematisierung verheerend auf die Denkstrukturen und Beurteilungskategorien des Schülers auswirken.

Regulierende Funktion hat aber vor allem das eigene Textverstehen. Vor aller Rezeptionsgeschichte eines Textes soll der Schüler die eigene Rezeption erfahren, mit den jeweilig anderen Bedingungen seines Verstehens und den daraus resultierenden Verstehensabweichungen. Erst in der Erfahrung der eigenen Kommunikationssituation – die ein Sprachbuch nur durch die Vermittlung des Textes erzeugen kann – erkennt der Schüler die komplexen Verflechtungen innerhalb der Kommunikationssituation, er erkennt Abweichungen, die Situationen werden für ihn vergleichbar.

Bisher ist mehr von Verstehen, von der Analyse als von der Produktion die Rede gewesen. Und dabei ersetzt doch der hier zu besprechende Teil des Sprachbuches die alte Aufsatzlehre. Aber diese Gewichtung entspricht der Konzeption und ihrer Realisierung. Die Textproduktion wird durch Text- bzw. Situationsanalyse begleitet.

Zwei Überlegungen haben zu der starken Einbeziehung der Analyse geführt:

- Die Analyse des Textes bzw. der Situation erleichtert – aufs Ganze des Lernprozesses hin gesehen – das Schreiben.
- Verstehen und Produzieren vollziehen sich auch in der realen Kommunikationssituation gleichzeitig und beziehen sich aufeinander. Aus der Rezeption erwächst die Produktion – und umgekehrt. Die Aufsatzlehre ist auf diese Weise aus der Isolation herausgenommen.

Nun stellt auch diese Erweiterung einen methodischen Anspruch, wenn die didaktische Zielvorstellung verwirklicht werden soll. Nicht bloße Adaption ist intendiert, sondern das Kennenlernen der bestehenden Kommunikation und die Auseinandersetzung mit ihr sollen den Entwurf einer verbesserten Kommunikation ermöglichen, d.h. zu einer kontaktfähigen und vernünftigen Rede⁴ führen. Texte, die der Schüler in der Öffentlichkeit rezipiert, sind nicht immer geeignet, als Muster für das eigene Schreiben zu gelten. Oder sollte der Schüler eine diffamierende Rede ohne weiteres imitieren? Die angebotenen Texte und die Methode ihrer Erschließung müssen also Erkennen, unter Umständen Nachahmung, auf jeden Fall Distanz und Alternative ermöglichen. Es bleibt die Gefahr, daß das Textangebot – in der Widerspiegelung möglicher verzerrter Kommunikation – eine mächtigere Wirkung als die den Text erschließenden Aufgaben hat, die erst Distanzierungsmöglichkeiten schaffen.

Und noch eins ist zu bedenken: Der Schüler ist Rezipient in der öffentlichen Kommunikation, er hat jedoch vorherrschend seine private Situation – sprechend und schreibend – zu bewältigen. Das Interview, das er hört, steht unter anderen Bedingungen als das Gespräch, das er mit Freunden, in der Familie führt. Sicher lassen sich hier wie dort Steuerungen beobachten, einsetzen, läßt sich diesen Steuerungen hier wie dort durch Gesprächstechniken entgegen – und doch kann und darf die öffentliche Kommunikation in ihrer schärferen Strukturierung nicht Leitfunktion für die private Sprechsituation des Schülers bekommen. Die Verflechtung von Analyse und Produktion wirft Fragen auf, die didaktisch leichter zu lösen sind als methodisch.

Mit der Orientierung an realen Sprechsituationen ist die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedingungen und Erscheinungsweisen mündlicher und schriftlicher Kommunikation als selbstverständlich gegeben. Die Schreiblehre wird durch die Redelehre ergänzt. Wir haben beides nicht isoliert, sondern in jeder Unterrichtseinheit werden Übungen zum Schreiben und zum Sprechen angeboten. Diese Verflechtung ist aus folgenden

Überlegungen erwachsen:

- Schreiben und Sprechen werden kontrastiv erfahren.
- Auch in der realen Kommunikationssituation ist das Gespräch, die Diskussion eng an die Verschriftung gebunden. Sie gehen häufig vom Geschriebenen aus bzw. führen zur Verschriftung hin.
- Auch im Unterricht wird der Aufsatz durch die Aufsatzlehre, d.h. aber durch das diskursive Gespräch eingeleitet, bzw. der Aufsatz wird zum Anlaß für das Gespräch. Die Vorläufigkeit, die Korrigierbarkeit, die Möglichkeit der Meinungsbildung im Gespräch können Voraussetzungen für das Schreiben sein.

Die Kommunikationslehre fordert viel, jedenfalls in quantitativer Hinsicht: der Text und die Situation, die Sprachformen, ihre Bedingungen und Wirkungen, Rezeption und Produktion von Texten, Sprechen und Schreiben, private und öffentliche Kommunikation sollen berücksichtigt werden. Generalisierung ist notwendig, wenn Lernen gewährleistet sein soll. Die Auswahl der Situation ist – jedenfalls inhaltlich gesehen – einer gewissen Belieblichkeit ausgesetzt. Der Erfahrungsbereich des Schülers wird möglichst berücksichtigt, darüber hinaus werden aber auch Sachbereiche mit einbezogen, die dem Schüler durch die Medien vermittelt werden. Exemplarische und motivierende Inhalte zu finden, bleibt jedoch Glückssache bei der Mannigfaltigkeit von Erfahrungs- und Wunschwelt des Schülers und der Diskrepanz zwischen ihr und den Vorstellungen des Erwachsenen von ihr. Wichtiger ist es auch, mit Hilfe der Kommunikationsfaktoren Situationen zu systematisieren und ihnen dadurch exemplarischen Wert zu geben. Bei Berücksichtigung der situativen Bedingungen, den individuellen und sozialen Voraussetzungen der Hörerwartung und Sprecherintention nimmt die Untersuchung der Sprache in der Abhängigkeit von Intentionen den größten Raum ein. Die Sprecherintention bestimmt das Gliederungsprinzip des Buches bzw. die Anleitungen zum Sprachstil und zum Aufbau eines Textes. Die ursprüngliche Unterscheidung nach primär informativer, primär appellativer, primär unterhaltender Sprecherintention mußte im Laufe der Arbeit an den einzelnen Bänden mit Hilfe der vorliegenden Sprechaktheorien immer stärker differenziert werden.

Von den vielen Variablen ist die Intention des Sprechens am besten isolier- und damit systematisierbar. Während die Sprecherintention sprachlich realisiert werden muß – und hier der Schüler vor allem der Hilfe bedarf – erschließen sich die übrigen kommunikativen Faktoren nur in der Analyse. Die Hervorhebung der Intention ist eine Entscheidung, die sich so didaktisch-methodisch begründen läßt, wenn sie sich auch im Hinblick auf die vorkommenden Überschneidungen, die Divergenzen zwischen in-

stitutionalisierten und partiellen Intentionen, zwischen Sprachform und Intention schwer realisieren läßt.

Außerdem halten wir an "Sachlichkeit" als Bedingung für Kommunikation fest und verstehen darunter die Überprüfung der Äußerung auch im Hinblick auf den besprochenen Sachverhalt. Zwar bestimmt der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt jeweils mit⁵, die Aussage über den Sachverhalt wird durch Sprecherintention bzw. Hörererwartung beeinflusst, der Schüler soll um das Spannungsverhältnis von Inhalts- und Beziehungsaspekt wissen, aber andererseits soll Kommunikation nicht durch einseitige Hervorhebung der kommunikativen Faktoren vereinfacht erscheinen.

1.3. Bis dahin die Vorstellung der Konzeption, die Darstellung der Schwierigkeiten ihrer Realisierung. Wenn auch vereinzelt, so ist das alles in den einzelnen Begleitheften zu den Sprachbuchbänden schon einmal gesagt. Was in der ersten Planungsphrase nicht ganz übersehen werden konnte, das zeichnet sich jetzt deutlich ab: die Kommunikationslehre bedarf der Korrektur, der Ergänzung, wenn sie nicht vorschnell als untauglich für eine Reform der Schreib- und Redelehre verworfen werden soll. Die Simulation von Kommunikationssituationen muß ergänzt bzw. durchbrochen werden durch Lernsequenzen, in denen der Schüler ohne direkten Kommunikationsbezug lernt, Texte zu verstehen bzw. zu produzieren. Die Fähigkeit zum diskursiven Sprachverhalten verlangt, daß in den höheren Klassenstufen schriftliche Analyse- und Argumentationsaufgaben gestellt werden, die nicht unmittelbar im Adressatenbezug stehen. Sprache ist nicht nur Verständigungsmittel, sondern auch "Stütze des Denkens"⁶. Die Sprache hat im Lernprozeß auch die kognitive Funktion, Wirklichkeits- und Icherfassung zu ermöglichen, ohne direkt und gleichzeitig Mitteilungsfunktion zu übernehmen. Eine solche Reduktion auf den geschriebenen Monolog dient insofern der Kommunikationsfähigkeit, als durch die analytische und argumentative Einstellung die vernünftige Rede in das kommunikative Handeln eingebracht werden kann. Ab Band 8 – in 7 vorbereitet – werden dann auch Formen des Schreibens berücksichtigt, die der Reflexion und Distanz gegenüber einseitiger Handlungsorientierung dienen.

Eine zweite Distanzierung gegenüber einer realitätsbezogenen Kommunikationslehre ist besonders in den letzten Bänden unseres Sprachbuches zu erkennen. Die Zielvorstellung der vernünftigen Redeäußerung, so wie sie Kopperschmidt definiert hat⁷ soll ein Korrektiv für die Imitation realer Kommunikationsprozesse sein. Der Deutschunterricht kann sich nicht damit begnügen, Realität nachzubilden, er muß Zielnormen anbieten, die es dem Schüler ermöglichen, Realität zu entwerfen.

Wir meinen, daß mit der Einübung eines sozialen Sprachverhaltens einerseits und einer analytisch-argumentativen Einstellung andererseits Orientierungsmöglichkeit und gleichzeitig Entscheidungsfähigkeit für den Schüler gegeben sind.

Die Konzentration auf den Text und damit auf die Sprache, die Warnung vor einem voreiligen Schließverfahren (von Sprache auf Außersprachliches), die Verwendung von Sprache als Mittel von Verstehensprozessen ohne ständiges Rekurrieren auf die Mitteilungsfunktion von Sprache lassen für unsere Konzeption nur die Bezeichnung "kommunikationsorientierte Schreib- und Redelehre" zu.

2. Zu den Voraussetzungen der Konzeption

2.1. Aus didaktischen Gründen, aber auch notgedrungen weicht die Schreib- und Redelehre unseres Sprachbuches von den kommunikationstheoretischen Vorgaben ab. Die Umsetzung der Theorie in die Praxis führt zu Schwierigkeiten, zumal wir aus den Bedürfnissen des Deutschunterrichts heraus so früh mit unserer Konzeption an die Öffentlichkeit getreten sind, daß die Theorie uns im besten Fall begleitet⁸; ungünstig wird es, wenn unser Entwurf nachträglich durch die Theorie korrigiert wird. Aber auch unabhängig von diesem Zeitproblem ist die Umsetzung schwierig: Wir sind nach wie vor auf die Partizipation von Teiltheorien angewiesen. So gibt die Pragmatik Wunderlichs z.B. nicht hinreichend Anleitung für die Argumentationslehre⁹. Diese wird wiederum von Kopperschmidt so abstrakt entworfen, daß von seinen Reflexionen bis zu einer Methodisierung für Lernprozesse ein weiter Weg ist. Aber das ist wohl die Kluft zwischen Praxis und Theorie schlechthin. Im Fall der Kommunikationslehre kommt hinzu, daß die Theorien größtenteils hypothetischen Charakter haben. Sie verstehen sich als Forschungsprogramme.¹⁰ Das Instrumentarium, das sie für die Beschreibung, Selektion und Klassifizierung von Kommunikationsfaktoren anbieten, ist daher notgedrungen für unsere Zwecke noch unzureichend. Der Schüler erwartet zurecht Handhabung der Methode, und zwar an allen vorkommenden Texten und Situationen, wo sich die Theorie auf konstruierte Minitexte zurückziehen kann. Koller weist berechtigterweise auf die Verkürzung von Sprach- und Handlungsmuster in den Textkonstruktionen des Sprachwissenschaftlers U. Maas hin.¹¹ Weiterhin mangelt es an wirkungspsychologischen Daten, so daß bei der Umsetzung der Theorie in die Praxis immer noch die Fehlerquelle besteht, von der Intention auf die Wirkung zu schließen – und umgekehrt. Die Abgrenzung der Kurzzeitrolle von der Langzeitrolle in der Kommunikationssituation ist noch unscharf. Für die in der Schule notwendige Reduktion auf Exem-

plarisches mangelt es an einer Typenlehre der Situationen. Vor allem aber verdrängt in vielen, besonders den informationstheoretischen Kommunikationsmodellen die Verhaltenslehre eine für den Unterricht notwendige Verstehenslehre. Buddemeier hat m.E. zurecht auf diesen Mangel hingewiesen und die vorliegenden theoretischen Ansätze im einzelnen daraufhin geprüft.¹²

Das ist alles ist kein Vorwurf, sondern Gegebenheit, wenn sich Praxis und Theorie gleichzeitig verändern bzw. entwickeln. Die Aufsatzlehre bedurfte Ende der 60er Jahre einer Überprüfung. Wir haben diese Arbeit begonnen, dals didaktische Entscheidungen von der Praxis her eingeleitet und ausgelöst wurden. Seitdem vollzieht sich die Revision durch konkrete Entwürfe und ihre Korrektur durch die Praxis und die Theorie.

2.2. Die Kommunikationslehre muß jedenfalls bei der Umsetzung für die Schreib- und Redelehre durch Lerntheorie und Lernpsychologie, ja eigentlich durch eine Anthropologie ergänzt werden. Denn Verstehens- und Lernprozesse stehen im Unterricht unter den Bedingungen des Lernens, so wie sie u.a. Gagné beschrieben hat¹³, und damit unter komplizierteren Bedingungen, als die Kommunikationstheoretiker Lernen beschreiben.¹⁴ Die komplexe Kommunikationssituation ist für den Schüler nicht überschaubar, nicht erkennbar, wenn sie nicht in organisiertem Lernen zerlegt wird, Schwierigkeitsstufen berücksichtigt werden, Wiederholungen und Transfer gesichert sind. Mit dem Entwurf einer Sprachhandlungstheorie, die in den Sprachmustern Handlungsmuster aufweist, kann vielleicht eine Wissenschaftsdidaktik gewährleisten, eine Unterrichtsdidaktik ist es damit noch nicht. Und Lernziele können sich nicht damit begnügen, den Menschen als kommunikationsfähig zu erklären, sondern müssen schon weitere inhaltliche Bestimmungen des Menschen einbringen, wenn der Deutschunterricht nicht erneut einem Formalismus ausgesetzt werden soll. Die zuletztgenannte Forderung haben wir mit dem Sprachbuch nicht erfüllen können. Wir empfinden dies als einen größeren Mangel als die methodische Unsicherheit in der Handhabung der Kommunikationslehre.

3. Reaktion der Schüler auf einen kommunikationsorientierten Deutschunterricht

Aber Korrektiv ist nicht nur die Theorie, sondern es sind die Schüler, für die der Entwurf gemacht worden ist. Nach meiner Erfahrung im eigenen Unterricht und in Hospitationen der Ausbildungsschulen¹⁵ erkennen die Schüler durchaus die wunden Stellen eines kommunikationsorientierten Deutschunterrichts — mit dem Entwurf des Sprachbuches und über

ihn hinaus allgemein. Ihre ersten Einwände seien nur skizziert, die Schülerreaktionen müssen weiter beobachtet und ausgewertet werden:

- Die Schüler wehren sich gegen monokausale Deduktionen.
- Sie sehen die Gefahr einer neuen Stereotypenbildung. Hier müßte eine Kritik am Rollenspiel einsetzen.
- Sie wehren sich gegen eine vorherrschende Orientierung an realen Kommunikationssituationen. Hier erweist sich auch im Sprachbuch der Mangel an literarischen Texten als ein Desiderat, das durch die Ergänzung des Lesebucharbeit allein nicht ganz aufgehoben wird.
- Sie verabscheuen die Simplifizierung von Komplexität und die Verkomplizierung von Banalität. Beides ist in der Kommunikationstheorie, vor allem in den Verkürzungen der graphischen Darstellungen möglich.
- Sie sehen die Gefahr einer Ichschwächung in der ständigen Orientierung an Außenfaktoren und bevorzugen deshalb die Schreibformen ohne Adressatenbezug. Das gilt nach meiner Erfahrung für die oberen Klassen der Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe.
- Sie erkennen die Quasisituation kommunikationsorientierter Schreibansätze und bevorzugen auch aus diesem Grund Aufsätze ohne Adressatenbezug.

Diese Reaktion kann nicht einfach als antizyklisches Verhalten bzw. als reaktionäre Einstellung gedeutet und abgetan werden. Bei der Reform der 60er Jahre ist die Reaktion der Schüler auf traditionelle Formen und Inhalte des Deutschunterrichts ernstgenommen worden. Sie müßten auch jetzt gehört werden und teilhaben an einer permanenten Revision des Curriculum. Der Boom der Kommunikationslehre muß sich den Einspruch seiner Konsumenten gefallen lassen, wenn die Verantwortlichen die Entscheidungsfähigkeit, die so viel zitierte Mündigkeit der Schüler, auch jetzt, wo sie nicht belebend, sondern scheinbar störend wirken könnte, akzeptieren. Die Korrekturen ermöglichen Differenzierung der Neuansätze und ggf. Synthese zwischen sich bewährenden traditionellen Formen des Schreibens und einem differenzierten kommunikationstheoretischen Ansatz.

4. Desiderate

Die sich schon jetzt abzeichnenden Desiderate brauchen nicht zur Resignation zu führen, sondern sollen bei der weiteren Arbeit bedacht werden:

- Eine überprüfbare Beschreibung der Kommunikationsfaktoren steht noch aus.

- Zwischen der Untersuchung der Kommunikationsebene und der Textebene besteht eine Lücke.
- Es mangelt an Beurteilungskriterien, denn Effektivität, Erfolg in der Realität lassen sich nur schwer simulieren. Adaption von komplementärer, ja verzerrter Kommunikation kann nicht ohne weiteres und in jedem Fall mit einer guten Zensur honoriert werden. Und zu den Zielnormen für die Sprachverwendung in einer verbesserten Kommunikation fehlt es an Konsens in der öffentlichen Diskussion um Bildungsziele.

Ein Curriculum, das sich als offenes Curriculum versteht, braucht vor diesen Desideraten nicht zurückzusehen.

Anmerkungen

- 1 Sprachbuch 9 erscheint im August 74.
- 2 D. Wunderlich: Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik, in: DU 22 (1970), Heft 4, S. 24 ff.
- 3 Funkkolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik. Wissenschaftliche Koordination K. Baumgärtner und H. Steger, Frankfurt 1973 (Fischer Taschenbuch 6111), Band 1, S. 57 ff.
- 4 J. Kopperschmidt: Rhetorik, Stuttgart 1973, S. 17 ff.
- 5 P. Watzlawick u.a.: Menschliche Kommunikation, Bern/Stuttgart 1969, S. 50 ff.
- 6 A. Martinet: Grundzüge der allgemeinen Sprachwissenschaft, Stuttgart 1968, S. 17.
- 7 Vgl. Anm. 4.
- 8 Vgl. das Erscheinungsjahr der einzelnen Bände des Sprachbuches und der wissenschaftlichen Publikationen.
- 9 U. Maas/D. Wunderlich: Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt/M. 1972.
- 10 Vgl. vor allem: S.J. Schmidt: Literaturwissenschaft als Forschungsprogramm, in: Linguistik und Didaktik 4,5/1970, 1971.
- 11 W. Koller: Maasens herrschende Lehre. Zum "Grundkurs Sprachwissenschaft" Teil I von Utz Maas, in: Linguistik und Didaktik 18, 1974.
- 12 H. Buddemeier: Kommunikation als Verständigungshandlung, Frankfurt 1973.
- 13 R.M. Gagné: Die Bedingungen menschlichen Lernens. Beiträge zu einer neuen Didaktik, Hannover 1973.
- 14 H.-J. Heringer: Linguistik und Didaktik, in: Linguistik und Didaktik 18, 1974.
- 15 Die Erfahrungen sollen erweitert und dann veröffentlicht werden.